

Trab. Ling. Aplic., Campinas, 47(1): 91-117, Jan./Jun. 2008

TEXTO VISUAL, ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

VISUAL TEXT, GENDER STEREOTYPES AND L2 TEXTBOOKS

SARA OLIVEIRA*

RESUMO: Este trabalho, recorte de pesquisa mais ampla, em andamento, objetiva descrever os resultados preliminares sobre a presença de estereótipos de gênero nos textos visuais de materiais didáticos, utilizados no ensino de línguas estrangeiras em escolas brasileiras de nível fundamental e médio. Nesse contexto, uma abordagem crítica serve como pano de fundo adequado para fundamentar a pesquisa. Embora a pesquisa como um todo tenha incluído cinco línguas estrangeiras, este trabalho relata apenas os resultados referentes aos livros-texto de inglês e francês (28 livros). A análise qualitativa dos materiais aleatoriamente selecionados demonstra que ainda é bastante estereotipada a representação de homens e mulheres no que diz respeito ao papel profissional, econômico e às relações afetivas apontadas para cada um.

Palavras-chave: texto visual; livro didático; estereótipos de gênero.

ABSTRACT: This paper, part of a broader, ongoing research, has as its purpose to present the preliminary results related to the presence of gender stereotypes in the visual texts of a selection of textbooks used in the teaching of foreign languages in Brazilian primary and secondary schools. A critical stance guided the analysis of the instructional materials. Although the research has included five foreign languages, for the purpose of this paper only the results related to English and French textbooks (28 books) are reported. The preliminary results of the qualitative analysis of randomly selected materials indicate that men and women are still visually represented in a stereotyped way as far as professional, social, economic and affective aspects are concerned.

Keywords: visual text; textbook; gender stereotype.

INTRODUÇÃO

Apesar de já ter tido sua morte profetizada por uns e decretada por outros, o livro didático parece usufruir uma vitalidade invejável no contexto educacional brasileiro, estimulante o suficiente para continuar motivando pesquisadores acadêmicos a dedicar-se à sua produção ou à análise de seus conteúdos sob diferentes e importantes perspectivas (CORACINI, 1999; BELMIRO, 2000; CANEN, 2001; MEGID NETO; FRANCALANZA, 2003; TONINI, 2003; MACEDO, 2004; BITTENCOURT, 2004; MARTINS; GOUVEIA; PICCININI, 2005; OLIVEIRA, 2005; 2006; 2007).

* Professora-adjunta da Universidade de Brasília (UnB).

Se pensarmos na relação livro didático versus sistema educacional brasileiro, concluiremos rapidamente que o nosso ainda é um sistema fortemente baseado no livro-texto, impresso, o qual funciona em muitas escolas como única ou principal fonte de informação (FREITAG et al. 1987; CORACINI, 1999), como elo do encontro entre o aluno e a instituição educacional (NORLUND, 2007). Tal conclusão, temos que admitir, só aumenta a responsabilidade que deve ser imposta ao livro didático no contexto escolar como elemento a “promover a reflexão e a autonomia dos educandos, assegurando-lhes aprendizagem efetiva e contribuindo para fazer deles cidadãos participativos” (BRASIL, 2006).

É função do livro didático fornecer subsídios para a construção de posicionamentos críticos que diminuam a letargia daqueles hoje enredados eletronicamente num “ritmo hiperativo em que se olha tudo e nada ao mesmo tempo” (DIMENSTEIN, 2006, p. C13). São os leitores acrílicos, que repassam a outrem (grupos de interesse) seu direito e capacidade de escolher o que lhes é mais adequado, mais justo ou mais relevante. Uma percepção informada implica escolhas bem feitas. Dessa forma, saber perceber para bem escolher é habilidade importante para a postura crítica. Nesse contexto, Dimenstein enfatiza que um dos resultados da chamada sociedade do conhecimento, impulsionada pelas novas tecnologias da informação, é justamente o exercício da capacidade de seleção dentro de um contexto em que a dispersão é uma marca maior.

Sabemos que é o projeto político-pedagógico de uma nação que aponta as direções oficiais mais amplas das propostas didático-metodológicas, estabelece conteúdos, influencia abordagens e direciona a distribuição e organização de tais conteúdos ao longo dos anos escolares. Todo esse conjunto de atribuições serve como marco referencial para a elaboração dos conteúdos dos livros didáticos e outros materiais instrucionais utilizados pelos alunos a cada ano letivo. Sem dúvida, é a partir da observação dos aspectos privilegiados pelas políticas educacionais que representações de mundo, de relações sociais, bem como sistemas de valores são pensados pelos diversos agentes envolvidos no processo educacional. Cabe em grande parte aos conteúdos dos livros didáticos a operacionalização e reprodução de tais valores, representações e relações sociais que deverão acompanhar o aluno, em maior ou menor escala, por toda a sua vida (cf. BRASIL, PCN de Língua Estrangeira, 1998; GOMES, SD; RANGEL, 2005, de COSTA, 1992). Porém, como neutralidade é conceito que não existe (GOMBRICH, 1977; 1982; BRUNER, 1986, apud SHOR, 1999; THOMPSON 1999), tais materiais representarão visões de mundo aliadas a padrões de comportamento “preferidos” ou “desejados” por aqueles que detêm o poder e a influência (instituições públicas, editoras, grupos ou instituições de pesquisa) que movem a engrenagem do sistema dominante onde se inserem.

Isso é ratificado, segundo Shor (1999, p. 17), pelo contexto do letramento crítico, o qual enfatiza exatamente que

Nenhuma pedagogia é neutra, nenhum processo de aprendizagem é livre de juízo de valor, nenhum currículo evita as relações de ideologia e poder. Ensinar é encorajar os seres humanos a se direcionar para uma direção ou para outra. Ao promover o desenvolvimento do aluno, cada professor escolhe algumas disciplinas em detrimento de outras, alguns modos de conhecer, alguns modos de falar, alguns modos de se relacionar

em detrimentos de outros. Essas escolhas orientam os alunos a mapear o mundo e suas relações com ele. Cada educador, então, orienta os alunos em direção a certos valores, ações e linguagens com implicações para o tipo de sociedade e de pessoas que tais comportamentos irão produzir. [Nossa tradução].

Portanto, ao expressar os valores implicitamente imbuídos na sociedade e representar explicitamente os marcos regulatórios pedagógicos nacionais, os materiais didáticos colocam-se como um instrumento a serviço da criação e reprodução de ideologias institucionais e/ou pessoais¹. Isso, segundo Abud (1998, p. 28), transforma os currículos e os conteúdos programáticos no...

...instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes. Através dos programas divulgam-se as concepções científicas de cada disciplina, o estado de desenvolvimento em que as ciências de referência se encontram e, ainda, que direção devem tomar ao se transformar em saber escolar. Nesse sentido, o discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo e estabelece, sobre cada disciplina, o controle da informação a ser transmitida e da formação pretendida. Assim, a burocracia estatal legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico.

Minimizar a presença de determinantes subjetivos pessoais ou grupais de toda sorte nos materiais instrucionais representa uma responsabilidade que exige acompanhamento constante nas duas pontas do processo. A mitigação de tais determinantes deve se dar, em primeiro lugar, entre produtores – planejadores de políticas públicas educacionais, autores, escolas e professores –, os quais, em diferentes níveis, atuam sobre os conteúdos curriculares (MEGID NETO & FRANCALANZA, 2003; MAGNO ET AL. 2003; ESEN, 2007); em segundo lugar, deve acontecer entre consumidores (alunos), os quais convivem intensamente com representações de estruturas e práticas sociais nos conteúdos dos materiais instrucionais, ao longo dos diversos anos escolares; além disso, como ressalta Fairclough (2003), há que se considerar também os efeitos causais – provocadores de mudanças – de tais materiais instrucionais, mediados pela criação de significados com base em tais representações. Agir sobre ambas as pontas do processo é, inegavelmente, uma tarefa árdua, embora instigante, para aqueles que trabalham na área de pesquisa, elaboração e análise de livros e outros materiais instrucionais.

1. OBJETIVO E PERGUNTA DE PESQUISA

Ações vêm sendo tomadas a fim de combater a disseminação de materiais didáticos cujos conteúdos avancem no sentido da reprodução e perpetuação de

¹ A esse respeito, ver reportagens e entrevista em: Revista Veja (<http://vejabril.com.br/080904>: “Madráçais do MST”; “Invasão na Universidade”, Revista Veja de 3/10/2007); Entrevista concedida por Roberto Abdenur, Revista Veja de 4/02/2007; “O MEC acorda tarde”, em O Estado de São Paulo, 7/02/2007; 20/09/2007); “O que ensinam a nossas crianças”, em O Globo, 18/09/2007.

preconceitos, discriminação e desigualdade. O próprio Edital de convocação para inscrição de seleção de livros didáticos do MEC aponta nessa direção, quando estabelece em seu Anexo III para a área de Língua Portuguesa, por exemplo, que os materiais didáticos devem significar uma “contribuição para a construção da cidadania” e proíbem obras didáticas de

- i. (...) Veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação. (...)

Do mesmo modo, o documento relativo às línguas estrangeiras, dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCN, 1998, p.436), enfatiza que “o ensino de Língua Estrangeira incorpora a questão de como as pessoas agem na sociedade por meio da palavra, construindo o mundo social, a si mesmos e os outros à sua volta”.

Embora a literatura seja pródiga em trabalhos e grupos de pesquisa, orientados pela perspectiva crítica e voltados ao papel e aos conteúdos verbais dos livros didáticos convencionais (CORACINI, 1999; GRIGOLETTO, 1999, apud. CORACINI (org.); OLIVEIRA, 2006; 2007), ainda mostra-se discreta quando se trata da exploração de textos visuais em materiais instrucionais em L2. Assim, este trabalho busca contribuir para a diminuição desse hiato de pesquisa, ao tentar fazer a convergência do texto visual, da questão de gênero e de estereótipos para investigar, sob uma moldura crítica, como implicitamente se dá a construção do mundo social, educacional e cultural através das imagens das personagens representadas nos livros didáticos de línguas estrangeiras: o que as imagens nos contam acerca dos papéis sociais para mulheres e homens nos livros didáticos de língua estrangeira?

Procuramos estabelecer tal questionamento como nosso ponto de partida, em virtude da intensidade com que esses aspectos – ainda que em separado – vêm tomando corpo no mundo ocidental desde a década de 1970 (COMMONWEALTH SECRETARIAT, 1995; KNUDSEN, 2003) e, mais particularmente, na sociedade brasileira nesta última década (LOURO, 1996; SUAREZ, 2000; BANCO MUNDIAL, 2003; MACEDO, 2004; WALTER & BATISTA, 2007).

Dessa forma, cremos ser pertinente a indagação que dá origem a esta pesquisa, ou seja, verificar se os textos visuais dos materiais instrucionais de línguas estrangeiras utilizados no Brasil refletem essa disposição para valorizar a diversidade e a igualdade ou se também são marcados por uma visão genérica estereotipada, como os textos verbais tradicionais costumam fazer. A relevância desta pesquisa, portanto, está postada basicamente em sua natureza conscientizadora, reflexiva e crítica – que exige debate e compreensão acerca das consequências políticas e materiais a que a naturalização de representações estereótipos de qualquer tipo pode levar.

Para responder a indagação aqui posta, analisamos diacronicamente materiais instrucionais (Anexo 1) utilizados para o ensino de línguas estrangeiras, buscando evidências da presença de estereótipos nos textos visuais ali contidos. Embora a pesquisa envolva cinco línguas estrangeiras (inglês, francês, espanhol, alemão e japonês), os resultados preliminares aqui apresentados apenas se referem aos materiais de inglês e francês.

2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Os papéis, situações, crenças e códigos de conduta presentes nos livros didáticos funcionam em via de mão dupla. Assim, se o livro didático concentra capacidades reprodutoras das representações de mundo, funcionando como caixa de ressonância do que pensa a sociedade (ou, mais especificamente, os grupos hegemônicos nela inseridos), também precisa ter a capacidade transformadora no sentido de apresentar opções para o que essa mesma sociedade pretende vir a ser. Em outras palavras, o livro didático também pode (e deve) ser capaz de questionar valores bem como introduzir outros, contribuindo para criar e solidificar uma massa crítica que, mais tarde, participará do processo de refinamento crítico dos modos como a sociedade se posiciona, não apenas acerca das políticas educacionais, mas também com relação a outras questões tão díspares e complexas, que permeiam a sociedade contemporânea, tais como o direito de acesso à escola, a busca pela igualdade de gênero, a propriedade intelectual no ambiente digital, o desenvolvimento de habilidades referentes à avaliação de fontes da Internet e utilizadas em materiais instrucionais, ou o desenho de materiais instrucionais com base hipermidiática, dentre outras.

Não seria necessário recorrer à literatura para inferir que, no sistema educacional, os alunos de nível fundamental e médio são provavelmente os mais vulneráveis à influência de aspectos ideológicos, justamente por ainda se encontrarem naquele estágio de formação onde o sistema de valores é objeto sensível de moldagem a ideologias, permeável a tendenciosidades e estereótipos, cujos filtros são ainda pouco refinados e cujos alicerces não dispõem ainda de amarras mais sólidas.

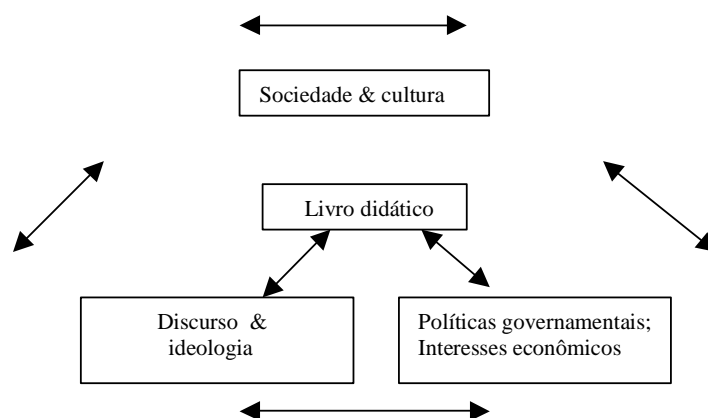


Figura 1: Livro didático e contextos de influência

É nesse ambiente sócio-cognitivo-político (Figura 1) que o livro didático é introduzido e atua de forma mais incisiva. Sua responsabilidade é enorme justamente porque deve contribuir para “dar o tom” ao projeto pedagógico em curso, alicerçar o pensamento crítico

em construção, estruturar os filtros internos capazes de detectar e equilibrar avanços ideológicos de qualquer natureza, bem como informar escolhas que precisam ser feitas. Também é responsabilidade do livro didático apresentar conteúdos que reflitam um posicionamento aberto à diversidade sociocultural, conforme reza um dos objetivos traçados nos PCNs (BRASIL, 1998, p. 7) para línguas estrangeiras no ensino fundamental:

- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

É importante, portanto, que os materiais instrucionais reflitam posturas críticas que favoreçam a diversidade cultural, evitem a padronização de raças, formas, modos de ser e viver e cultivem a postura ética e o respeito mútuo. No contexto do presente trabalho, entendemos essa postura – tal como propõe Fairclough (1992), como uma necessidade da sociedade contemporânea de aumentar a reflexão, a conscientização e o redesenho de práticas discursivas, quando exercemos nosso papel de cidadãos, trabalhadores, consumidores e membros de grupos/comunidades. Sem dúvida, esse posicionamento crítico cria um pano de fundo adequado para fundamentar uma análise do discurso visual dos livros didáticos, que seja capaz, como afirma Luke (SD), “de documentar como o mundo é retratado, de que modo as ações humanas, biológicas e políticas são representadas, sancionadas e avaliadas nos textos oficiais das instituições educacionais” (...) (Tradução nossa).

Uma abordagem crítica dessa natureza, conforme Fairclough (1992), enfoca dois momentos importantes: o primeiro, desconstrutivo, diz respeito à identificação e ‘publicização’ dos modos como as relações sociais, o conhecimento, as identidades e as relações de poder são construídas no dia a dia por meio de textos verbais e não verbais. O segundo momento, construtivo, trabalha com o objetivo de expandir o alcance do letramento crítico no currículo escolar, provendo os alunos com a capacidade de analisar e perceber como tais relações de poder interferem na construção das relações sociais entre grupos de desiguais. É o que tentamos fazer neste trabalho, ao apontar aspectos importantes relacionados à criação de vieses estereotipados nos textos visuais dos livros didáticos de L2. A expectativa é de que isso possa consubstanciar-se como uma alternativa reflexiva para evitar tais desvios em situações posteriores.

Entendemos, acompanhando a literatura, que conceitos e representações de mundo nada mais são do que um ciclo vicioso de modelagens e reverberações da sociedade onde se incluem. A ordem neo-liberal, que impera no mundo ocidental atualmente, por exemplo, privilegia e reproduz desigualdades e tende a minimizar ou enfraquecer grupos cujo espaço político e econômico ainda é pouco expressivo, como as mulheres e outras minorias (negros e indígenas). De fato, conforme Gideon (2006),

A liberalização do comércio e a desregulamentação dos mercados de trabalho abriram as economias para o aumento do investimento do capital estrangeiro e resultou na expansão das exportações em muitos países do Sul. Esses desenvolvimentos trouxeram novas perspectivas

para certos setores dessas sociedades – por exemplo, novas oportunidades de trabalho, especialmente para mulheres, surgiram como resultado da expansão das exportações. De fato, em alguns casos, essa expansão das exportações está associada à redução da pobreza. No entanto, muitas dessas novas formas de emprego estão frequentemente sujeitas à discriminação e exploração das condições de trabalho, ficando os trabalhadores sem acesso aos direitos sociais e trabalhistas, conforme apontados pela *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights* (ICESCR). A divisão de trabalho com base no gênero significa que, muito provavelmente, serão as mulheres, e não os homens, as pessoas alocadas em tais formas precárias de emprego. [Nosso grifo e tradução].

Tais grupos ainda são representados como mentalmente menos capacitados e menos habilidosos para atividades que requerem liderança ou elaborações intelectuais mais sofisticadas. Isso se reflete nas abordagens estereotipadas, sexistas e discriminadoras que povoam muitos materiais instrucionais (ABRAHAM, 1989; *Equal Opportunity Commission of Hong Kong*, 1999; ZINEC, 2000; ESEN, 2007) no contexto internacional.

3.DEFINIÇÃO DE TERMOS

a) Estereótipos

São inúmeras as definições acerca do que venha a ser um estereótipo. Nachbar & Lause (1992, p. 236), por exemplo, referem-se aos estereótipos como

concepções ou imagens padronizadas de um grupo específico de pessoas ou objetos (...).
Forçam um padrão simples sobre um conjunto complexo e apresentam um número limitado de características para todos os membros do grupo. (Tradução nossa).

Desse modo, o conceito de gênero é estereotipado quando baseado em papéis socialmente construídos e atribuídos a homens e mulheres. Tais papéis são delineados pela sociedade e influenciados por fatores culturais, sociais, econômicos, religiosos, políticos e étnicos, dentre outros. Os estereótipos têm sido, desde há muito, a maneira mais rápida e confortável que nós, seres humanos, utilizamos para padronizar pessoas, comportamentos, valores e crenças, etnograficamente impondo a outrem identidades que nos ajudem a “explicar” o mundo.

Estereótipos implicam a padronização simplista, a uniformização necessária, a generalização confortável. Funcionam como caixinhas as quais tudo podem conter: pessoas, comportamentos, vestuário, idéias, etc. (BUCKINGHAM, 2003; 1995; FAIRCLOUGH, 2003; GAUNTLETT, SD). Mas quem determina tais padrões? O que está na moda? Qual o comportamento tido como aprovado / reprovado / aceitável? Qual o modo de trajar ‘nota dez’ ou ‘nota zero’ (como uma revista feminina costumava classificar o modo de vestir de mulheres fotografadas em diferentes situações sociais)? Certamente a ideologia e o padrão estético “da hora” e do grupo dominante atuam no sentido de impor tais requisitos. A reboque vem também o próprio sistema educacional, cujos valores (refletidos também nos conteúdos dos livros didáticos) estão contaminados pela enxurrada hegemônica e assimétrica que lhe bate à porta.

No espaço público não-acadêmico, os meios de comunicação como a televisão, as revistas em quadrinho e a publicidade, cujos apelos são intensamente populares, mostram-se poderosos formadores e cristalizadores de visões estereotipadas de mundo. Essas cristalizações vão refletir-se na escola, quer sob a forma de repetição de comportamentos por parte dos alunos-leitores, quer sob a sub-reptícia moldagem e reprodução de conteúdos dos materiais instrucionais em geral, por parte de seus autores / professores.

b) Gênero

Sabemos que questões de gênero influenciam e decidem uma série de situações, tanto na esfera pública quanto privada. Assim, decisões acerca do valor do salário que uma pessoa irá receber, sua aceitação nos diferentes grupos sociais, e os papéis que exercerá em seu cotidiano particular, em relação aos seus filhos, à administração doméstica, aos seus direitos e deveres são 'legitimados' pelo modo como a sociedade estabelece a fundamentação identitária de homens e mulheres (ILO, 2004). Para fins deste trabalho, adotaremos a visão de gênero conforme o documento da ZINEC, 2001):

“Gênero” tem a ver com papéis socialmente construídos de mulheres e homens. De que modo a sociedade vê os papéis de mulheres e homens e o que é esperado de ambos (expectativas sociais conectadas aos papéis genéricos) depende de um número de fatores: culturais, políticos, econômicos, sociais e religiosos. Tais papéis são igualmente afetados pelos costumes, leis, classe e raça, como também preconceitos inseridos em dada sociedade.

c) Texto visual

Esta é a era do visual. Somos bombardeados a cada dia com imagens, símbolos, gráficos e toda sorte de representações que dispensam o verbal e fazem da visualização o meio através do qual nos comunicamos no mundo digital em que vivemos. Em tal cenário, a mediação visual não poderia ser esquecida na esfera pedagógica. O letramento visual cada vez mais ocupa espaços no ensino-aprendizagem de diferentes disciplinas, estimulando e auxiliando na aquisição de conhecimento (BARRY et al. 2002; KIRSH, 2002; SANKEY, 2003; OLIVEIRA, 2006). Desse modo, de coadjuvante nos textos escritos, a representação visual começa a tomar ares de ator principal. O que antes era apenas um adendo ao texto verbal, hoje mostra-se um formato instrucional com possibilidades pedagógicas tão eficazes quanto o texto linear, dotado de vida própria e capaz de recriar, representar, reproduzir e transformar a realidade por si, segundo parâmetros comunicativos específicos.

d) Letramento visual

Na revisão de literatura apresentada por Stokes (2002), o letramento visual é definido como a habilidade de ler, interpretar e entender informação apresentada em imagens pictóricas

ou gráficas, e também de transformar informação de diversos tipos em imagens, gráficos ou formas que ajudem a comunicar a informação. Como consequência, é preciso que produtores de materiais instrucionais atentem para a importância do uso de imagens como uma outra forma de transmitir informação e incrementar o processo de aprendizagem e possam assim encontrar meios de auxiliar o aluno a decodificá-las e interpretá-las segundo os modos e as funções que regem as representações visuais.

Por outro lado, em sua definição de letramento visual, Muffoletto (2001, p.4) vai além da “produção/codificação e leitura/decodificação de experiências visualmente construídas”. Segundo o autor, o letramento visual sugere que se tenha a conscientização acerca de si próprio e das representações, no tempo e no espaço, dentro de um contexto social, cultural histórico e político. Dentro dessa perspectiva, afirma que o letramento visual é um processo político que suscita questionamentos e implica procurar respostas acerca dos múltiplos significados de uma experiência visual.

Dessa forma, considerando que as imagens falam por seus autores, não há como evitar que os textos visuais sejam instrumentos da representação de valores individuais, evidências de padrões culturais mais amplos, e de como obtemos e desenvolvemos conhecimento acerca do mundo social. Isso é particularmente importante no que tange aos materiais instrucionais: parece não haver dúvida de que as imagens influenciam a construção identitária do aluno, reproduzem ideologias, participando de modo importante da formação de atitudes e valores.

Observar e refletir acerca de como tais influências se consolidam é um passo essencial para o aperfeiçoamento de experiências de aprendizagem que certamente levarão à construção de um letramento crítico informado.

4. METODOLOGIA

Seguindo formulações semelhantes (*CITY UNIVERSITY OF HONG KONG*, 1999; *ZINEC- INFORMATION AND EDUCATION CENTRE FOR WOMEN OF MONTENEGRO – ZINEC*, 2000; *BIAS EVALUATION INSTRUMENT/NOVA SCOTIA-CANADA*, 2001;) a respeito de conteúdos visuais em materiais instrucionais, procuramos nos concentrar, embora utilizando uma gama de aspectos bem menos abrangente, na análise de conteúdo visual especificamente voltado para a questão de gênero em materiais instrucionais selecionados. Para tanto, empregamos uma metodologia qualitativa baseada em nossa própria percepção, embora pautada por um conjunto de critérios adaptados da literatura sobre a questão (*BIAS EVALUATION INSTRUMENT/NOVA SCOTIA*, 2001; *ZINEC*, 2001; *EQUAL OPPORTUNITY COMMISSION OF HONG KONG*, 2001). Assim, a busca pela identificação de estereótipos em textos visuais de livros didáticos de L2 foi conduzida:

➤ *Por gênero:*

- Predominância de personagens masculinos / femininos

➤ *Por idade:*

- Predominância de personagens jovens / meia idade / idosos

➤ *Por nível de escolaridade:*

- Predominância de homens / mulheres

➤ *Pelo papel ocupacional exercido:*

- Papéis predominantemente atribuídos às meninas / mulheres
- Papéis predominantemente atribuídos aos meninos / homens
- Quem “cuida” da família em termos afetivos

➤ *Pelo papel sócio-econômico atribuído aos personagens:*

- Predominância de status social positivo / negativo, dependendo do gênero do personagem.
- Quem “cuida” da família em termos econômicos.

5. RESUMO DOS RESULTADOS

A pesquisa examinou 37 livros didáticos de língua estrangeira, aleatoriamente selecionados², utilizados em escolas públicas e particulares brasileiras, tanto no ensino fundamental quanto médio, conforme listados abaixo:

- 20 livros de inglês: 1979; 1982; 1983; 1987; 1992; Sem Data; 1995; 1996; 1998; 2001; 2002; 2004; 2005. Livro texto e livro de exercícios;
- 08 livros de francês. Livro texto e livro de exercício: 1973; 1982; 1983; 1989; 1995.
- 05 livros de espanhol. Livro texto e livro de exercícios: 1989. 1994.
- 02 livros de alemão: 1972; 1983.
- 02 livros de japonês: 1998; 1996.

Embora a pesquisa tenha incluído cinco línguas estrangeiras, para os fins deste trabalho, foram considerados apenas os resultados referentes aos livros de inglês e francês (28 livros), em função do número maior de amostras à disposição.

Em geral, os textos visuais dos livros didáticos analisados revelaram o seguinte:

a) formação nuclear da família:

Pai, mãe, 1 casal de filhos (Figura 2);

b) Presença feminina:

Na esfera privada: as mulheres são, com frequência, representadas como mãe e dona de casa, implicitamente atrelando tais status a níveis intelectual e de escolaridade inferiores ao marido, o qual tem uma profissão fora de casa. Visualmente, a mulher é apresentada em

² Livros provenientes do acervo da autora, de bibliotecas de escolas públicas e particulares, e da bibliografia de ano letivo (2006) de escola particular.

um contexto bastante conservador. As imagens mostram a mulher cuidando dos filhos (Figura 3), monitorando deveres, orientando a educação doméstica, cuidando da alimentação e vestuário da família.

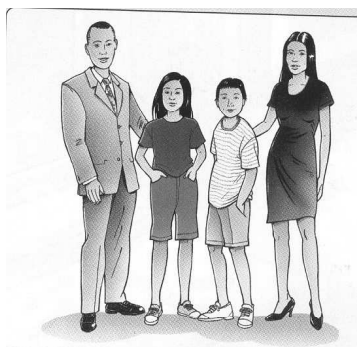


Figura 2. New Ace, 2002, p. 58



Figura 3. New Ace, 2002, p. 30

São retratadas em situações de trabalho doméstico constante, no qual fazem faxina, cuidam da casa, tricotam, lavam louça, cozinham, organizam os afazeres domésticos (acordar filhos, preparar café da manhã, servir o marido e os filhos, etc.) (Figura 4).



Figura 4. Click Together, 2005, p. 30

Na esfera pública:

Se trabalha fora, a mulher é freqüentemente representada em situações subalternas (servindo outras pessoas) (Figura 5), ocupando posições mais ‘delicadas’, menos prestigiadas pelo mercado, ou nas quais há uma menor exigência intelectual. Assim, as seguintes profissões são geralmente apontadas para a mulher: professora, enfermeira atendente, garçone, bailarina, modelo, recepcionista, secretária, cantora, policial, atriz, sendo que ‘professora’, ‘enfermeira’ e ‘atendente’ são as profissões de maior incidência atribuídas às mulheres em todos os livros pesquisados. Também é representada como “desorientada”, “atrapalhada”, “burra” (Figuras 6, 7 & 8).



Figura 5. *New English Point*, 1998, p. 33



Figura 6, 7 & 8. *American Headway, Starter B, Workbook*, 2004, p. 62.

Pouquíssimas imagens apresentam a mulher em cargo de chefia: como diretora de escola, de hospital, de escritório etc. Se é professora, a mulher aparece estressada, dando ordens, repreendendo os alunos (Figura 9).



Figura 9. *Hello!*, 2002,, p. 114.

– *Vestuário*: Avental (predominantemente) para representar o papel de dona de casa. Se usa o vestuário

relativo à profissão, este é sempre estereotipado: para enfermeira, uniforme justíssimo; para professora, roupas pouco joviais; para secretárias, roupas curtas e apertadas.

– *Lazer*: mulheres não são representadas com frequência em atitude de lazer, sentadas, descansando, lendo o jornal. Em algumas ocasiões em que as mulheres são retratadas sentadas, estão com expressão de exaustão (Figura 10). Em outras ocasiões são representadas lendo em pé (e não sentadas).



Figura 10. *Hello*, 2002, p. 101.

c) Presença masculina:

Na esfera pública:

Homens aparecem fazendo trabalho burocrático / dando conselhos / dirigindo o carro com a mulher ao lado / trabalhando no computador / dirigindo seu próprio carro (sozinho) indo para o trabalho/ resolvendo problemas para as mulheres (Figuras 11, 12 & 13).



Figura 11. *American Headway A*, Student Book, 2001 p. 7.



Figura 12. *New Dynamic English*, SD, p. 191.



Figura 13. *New Dynamic English*, SD, p. 191.

Quanto à profissão, há uma variedade enorme de profissões atribuídas aos homens. São representados como: estudante / executivo / motorista de ônibus / caixa de banco / cozinheiro de restaurante / apresentador de TV / cameraman / bombeiro / cantor / balconista / policial / gerente de hotel / maquinista de trem / açougueiro / datilógrafo / garçom / atendente de farmácia, de estação / dentista / engenheiro / arquiteto / médico / diretor / desenhista / agente aduaneiro / corredor / ciclista / tenista / jogador de basquete, de baseball, voleibol, futebol / boxeador / ginasta / piloto de carro / nadador / motociclista / juiz / motorista de táxi / agricultor / eletricitista / professor / encanador / ator / guia turístico / padeiro / mecânico / detetive / bancário / corretor / pintor / treinador.

Na esfera privada:

O homem é mostrado como chefe da família, pai, profissional que trabalha fora, provedor econômico da família. Em casa, aparecem lendo o jornal (sentado), 'supervisionando' as tarefas escolares do filho (Figura 14), dando ordens (Figura 15), liderando.



Figura 14. *Hello!.*, 2002, p. 49.



Figura 15. *Hello!* 2002, p. 49.

Em situações de rotina, um dos livros (de inglês) analisados optou por ilustrar a rotina cansativa de um homem (Figura 16) e não a de uma mulher, quando é fato sobejamente conhecido que, geralmente, é a mulher que tem uma rotina mais cansativa em função da dupla jornada de trabalho (profissional e doméstico).

Quando se trata de decisões importantes para a família, a compra ou aluguel de um imóvel, por exemplo, o homem negocia e a mulher é representada comentando entusiasmada sobre o tamanho da cozinha!

Vestuário:

Em casa, o homem é representado usando vestuário informal, sempre bem arrumado; no trabalho, aparece com o vestuário correspondente à profissão.

6. IMAGENS MASCULINAS E FEMININAS: UM COTEJO.

•*Incidência presencial:* Em geral, os livros de inglês apresentam uma maior incidência de imagens masculinas do que femininas nos textos visuais examinados. Em um caso específico, foi constatada uma desproporção excepcional em um dos livros de francês (1990) analisados, no qual:

- 82 ilustrações retratam apenas homens;
- 08 retratam apenas mulheres;
- Quando homens e mulheres aparecem na mesma foto (35 fotos), os homens estão em maioria ou em igual número (casal);
- Quando mulheres aparecem em predominância estão em grupos de emigrantes ou negros.



• Idade:

Com frequência, homens e mulheres têm idade entre 30-40 anos, são de classe média, brancos, possuem carro (mais homens do que mulheres aparecem dirigindo);

Idosos são, na maioria das vezes, representados apenas como 'avô' e 'avó', exercendo a função estereotipada de ajudar o/a netinho/netinha, ou apenas compondo o quadro familiar. Aparecem sentados em bancos de praça, cadeira de balanço, na 'poltrona do vovô' ou dormindo em frente à TV. Raramente idosos (homens e mulheres) aparecem em atividades profissionais. Quando muito, homens idosos são jardineiros e mulheres idosas fazem tricô ou cozinham (Figuras 17 & 18).

Figura 16. American Headway, Student Book, 2004, p. 12.



Figura 17. *Click Together*, p. 2005.



Figura 18. *New Acer*, Student Book, 2002, p. 94.

•Atividades

Mulheres dificilmente são representadas dirigindo (com o marido ao lado), freqüentando restaurantes, clubes, shoppings, em viagens ao exterior. Quando aparecem em casais, não há misturas do tipo homem negro namorando ou casado com mulher branca e vice-versa e muito menos mulheres se relacionando com homens mais jovens do que elas. Também não foi constatada nenhuma imagem insinuando uma configuração alternativa de parcerias do tipo homem-homem ou mulher-mulher.

•Lazer

Homens são mais representados em situações de lazer do que mulheres. Há bastante freqüência de imagens de homens sentados, lendo o jornal, deitados em redes na praia, jogando xadrez, esquiando, indo ao estádio, nadando, jogando tênis etc. (Figuras 19, 20 & 21)



Figura 19. *Libre Echange 2*, 1992, 0. 54.



Figura 20. *American Headway Starter B*, Waorkbook, 2004. p. 53

Mulheres são representadas em situações mais “light”: em casa, assistindo TV, ouvindo música, dançando, fotografando, fazendo jardinagem e natação.

•Status social e profissional

Mulheres raramente são representadas como campeãs em competição, liderando homens no trabalho ou dirigindo um evento político.

O leque de profissões, nas quais a mulher é representada, é mais limitado do que aquele para o homem, cujas opções profissionais são bastante amplas. Mulheres são pouco representadas lendo, escrevendo, calculando, decidindo.



Figura 21 *American Headway 1 A, Student Book, 2001, p. 21.*

7. CONCLUSÃO

O estereótipo da mulher afável, gentil, mais vulnerável, cuidadosa, capaz de atender bem ao público, lidar com pessoas, ser mais compreensiva e jeitosa é reproduzido em maior ou menor escala nos textos visuais de todos os livros didáticos analisados. Contudo, quanto mais atuais os livros, maior o esforço do autor para evitar situações estereotipadas, embora nem sempre com sucesso. Um dos livros de inglês analisados (2004, série de quatro livros), por exemplo, é bem sucedido ao criar um equilíbrio presencial e de atividades entre ambos os gêneros, no Livro 1 da série. Porém, tal esforço vai se diluindo gradativamente e no quarto livro já se percebe uma tendência de volta a padrões de hegemonia masculina: presencial, de atividades e de papéis.

Apesar disso, a situação já é bem melhor do que em um dos livros de francês (1983), no qual a primeira imagem feminina só aparece na Unidade 12 e, mesmo assim compartilhada com a presença de mais dois homens.

Desse modo, percebemos que a mulher tende a ser explicitamente representada em situações sociais / profissionais inferiores à dos homens, nas atividades, na competência intelectual, no status profissional e, implicitamente, no salário proveniente da realização das atividades profissionais a ela apontadas.

Finalmente, observamos que a própria mulher reforça o estereótipo de coadjuvante em sua relação com o homem (marido/companheiro). Assim, ela mesma naturaliza e reproduz para seu filho/filha o papel que, julga, os homens têm na sociedade (e, por consequência, o seu próprio) (POYNTON, 1990). A Figura 22 é um exemplo típico disso: as autoras (mulheres!) do material reproduzem, tanto no texto visual quanto verbal, uma mensagem conservadora com relação ao que a própria mulher-personagem entende ser o papel masculino na

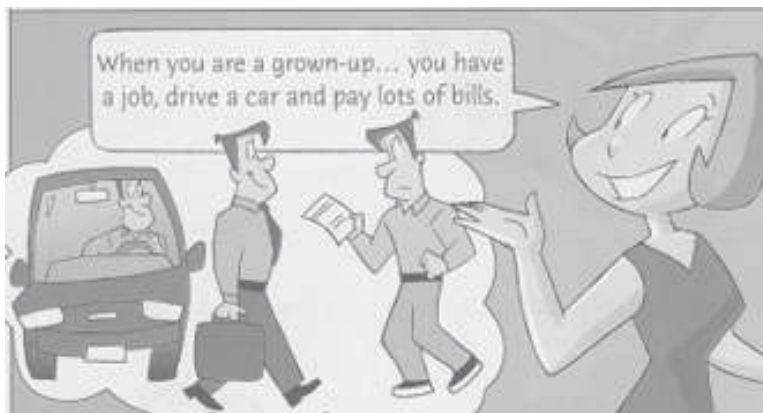


Figura 22. Hello!, 2002, p. 59

sociedade – na qual parece não haver lugar melhor para a mulher do que aquele em que ela já se encontra.

Um aspecto que nos chamou a atenção é a persistente incidência da masculinização de certos objetos. Dessa forma, objetos como o computador, o jornal, o tabuleiro de xadrez, os tacos de golfe, a motocicleta, o baralho, a bicicleta, a raquete de tênis ainda são de uso predominantemente masculino nos textos visuais dos livros didáticos analisados, assim como a poltrona da casa e a rede para o lazer. Para as mulheres, na maioria das vezes, sobram as panelas, o espanador, os pratos, a vassoura, o avental, o ar de preocupação ou exaustão, o aceno para o marido, o espírito de ajuda, de proteção, de cuidados, além daquele dedo em riste bastante recorrente nas imagens de mães e professoras.



Figura 23. New Ace, 2002, p. 108.

As atividades domésticas também se mantêm discriminadas por sexo. Em pouquíssimas ocasiões um homem foi representado cuidando da casa (Figura 23: uma ilustração desse tipo em 144 páginas!), de um bebê ou cozinhando em casa. Em nenhum momento foi representado arrumando o quarto dos filhos, pendurando roupa no varal, ou mesmo fazendo compras no supermercado.

Por outro lado, a tecnologia não chegou à casa e à cozinha no que diz respeito à melhoria das tarefas domésticas exercidas pela mulher. Desse modo, geralmente mulheres são representadas lavando louça à mão, embora as máquinas de lavar louça já estejam no mercado há décadas; limpando a casa com vassoura e espanador (Figura 24), embora os aspiradores de pó sejam utensílios comuns e bastante acessíveis economicamente hoje em dia. Também foram pouquíssimas ou nenhuma as imagens de mulheres utilizando celulares, walkman, disc-man, microscópios, microondas, calculadoras, ferramentas/maquinário pesado.

As observações acima ratificam, como destaca Canen (2001, p.207), que nossa sociedade é marcada por “desigualdades de acesso a bens econômicos e culturais por parte dos diferentes grupos, em que determinantes de classe social, raça, gênero e diversidade cultural atuam”. Tais qualificativos se refletem nas representações visuais através das quais determinadas questões são abordadas, determinados grupos são vistos e tratados, determinados sentimentos são manifestados e percebidos.

Nesse contexto, e por consequência, os materiais didáticos ainda insistem em reproduzir chavões genéricos, que, cada dia mais, tendem a mostrar-se pouco sustentáveis na sociedade moderna que queremos construir e na qual desejamos nos inserir.

Apesar de percebermos um grande avanço na preocupação de planejadores de políticas educacionais, autores e professores em introduzir indicadores de diversidade sócio-cultural, nos materiais instrucionais, continua patente a presença de estereótipos, com uma certa tendência a favorecer o sexo masculino, a cor branca, o nível sócio-econômico neo-liberal. Embora já se registre a presença de personagens de cor negra ou parda, bem como a presença de personagens orientais, em alguns livros de L2 (não foram registrados personagens com traços indígenas), a incidência é mínima se comparados com o referencial masculino desenhado acima.

As observações acima ratificam, como destaca Canen (2001, p.207), que nossa sociedade é marcada por “desigualdades de acesso a bens econômicos e culturais por parte dos diferentes grupos, em que determinantes de classe social, raça, gênero e diversidade cultural atuam”. Tais qualificativos se refletem nas representações visuais através das quais determinadas questões são abordadas, determinados grupos são vistos e tratados, determinados sentimentos são manifestados e percebidos.

Nesse contexto, e por consequência, os materiais didáticos ainda insistem em reproduzir chavões genéricos, que, cada dia mais, tendem a mostrar-se pouco sustentáveis na sociedade moderna que queremos construir e na qual desejamos nos inserir.

Apesar de percebermos um grande avanço na preocupação de planejadores de políticas educacionais, autores e professores em introduzir indicadores de diversidade sócio-cultural, nos materiais instrucionais, continua patente a presença de estereótipos, com uma certa tendência a favorecer o sexo masculino, a cor branca, o nível sócio-econômico neo-liberal. Embora já se registre a presença de personagens de cor negra ou parda, bem como a presença de personagens orientais, em alguns livros de L2 (não foram registrados personagens com traços indígenas), a incidência é mínima se comparados com o referencial masculino desenhado acima.



Figura 24. New Dynamic English, SD, p. 133

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão de gênero, sob a perspectiva dos estereótipos, tem sido alvo de crescente interesse nos últimos anos, visto que aborda como homens e mulheres são apresentados, tratados e suas representações construídas em sociedade. Também se constitui uma questão de interesse pedagógico, pois seus efeitos e implicações podem trazer importantes aportes para o entendimento e transformação da construção identitária de nossos alunos. O texto visual, como mediador de tais aportes nos materiais instrucionais, tem a capacidade de potencializar a retenção de quaisquer influências e tendenciosidades que, por vezes, a palavra não consegue traduzir com a mesma força. Portanto, perceber a questão dos estereótipos de gênero nos livros didáticos, traduzida em imagens, significa atualizar e enriquecer sua investigação.

Os resultados deste trabalho, longe de pretenderem ser conclusivos, dão uma indicação do potencial de pesquisa na área do texto visual, que conduza a um aumento dos debates acerca dessas muitas diferenciações, encontradas nas imagens dos livros didáticos usados no Brasil. Faz-se necessário que os materiais didáticos acompanhem/criem situações mais atualizadas, em termos sociais e tecnológicos, favorecendo um reposicionamento conceitual acerca dos papéis de homens e mulheres no meio em que vivem. Tal reposicionamento poderia proporcionar um ambiente pedagógico e social mais equânime, menos tendencioso e, tanto quanto possível, mais neutro e inclusivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, J. (1989). Ideology and sex roles in curriculum texts. *British Journal of Sociology of Education*, v. 10, n. 1, p. 33-51.
- ABUD, K. (1998). Currículo de História e políticas públicas. In: *O saber histórico na sala de aula*. Circe Maria Fernandes Bittencourt (Org.), 2a ed. São Paulo, SP: Contexto.
- BARRY, A. M. et al. (2000). Visual Learning for Science and Engineering. *ACM SIGGRAPH Education Committee: Conferences & Workshops*. Judith R. Brown (Ed.). Disponível em: <http://www.siggraph.org/education/v1/v1.htm> Acessado em: 02/9/2006.
- BELMIRO, C. A. (2000). A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n.72, p. 11-31.
- BITTENCOURT, C. M. F. (2004). Livros didáticos entre textos e imagens. In: C. Bittencourt (org.). *O saber histórico na sala de aula*, SP: Contexto.
- BRASIL. (2006). *Programa Nacional de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas* - MEC-SEB-PNLEM.
- BRASIL. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC /SEF.
- BRASIL. (1996). Guia de livros didáticos de 1a. a 4ª. Séries. *Programa Nacional do Livro Didático* - PNLD/2004. Anexo III.

OLIVEIRA - Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático...

- CANADÁ. (2001). *Bias Evaluation Instrument*. Department of Education of Nova Scotia. Disponível em: http://www.ednet.ns.ca/pdfdocs/studentsvcs/bias_evaluation/bias_eval_ss.pdf . Acesso em: 05/02/2006.
- CANEN, A. (2001). Universos Culturais e Representações Docentes: Subsídios Para a Formação de Professores para a Diversidade Cultural. *Educação & Sociedade*, v.22, n.77, Campinas, Dez. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev77.html> Acessado em 09/01/2006.
- CHANDLER, D. (1995). *Technological or Media Determinism*. Disponível em: <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/tecdet/tdet01.html> . Acessado em 31/8/2002.
- CORACINI, M. J. R. F. (1999). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes.
- DeCOSTA, S. (1992). Section Editors. In: *The women in literacy and life assembly* (WILLA). Disponível em: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/old-WILLA/fall92/d-decosta.html>, vol. 1.
- DIMENSTEIN, G. “Lula em tempo real”, In: *Folha de São Paulo*. São Paulo, 19/03/2006. Caderno Cotidiano.
- ESEN, Y. (2007). Sexism in School Textbooks: Prepared under Education reform in Turkey. *Journal for Critical Educational Policy Studies*, v. 5, n.2 (November). Disponível em: <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=109>. Acessado em: 05/03/2008.
- FAIRCLOUGH, N. (1999). Global capitalism and critical awareness of language. *Language Awareness*, v. 8, n. 2, p. 71-83. Disponível em: <http://www.multilingual-matters.net/la/008/0071/la0080071.pdf>
- _____. (1992). *Discourse and Social Change*, Polity Press, Cambridge.
- _____. (2003) Semiotic Aspects of Social Transformation and Learning. In: *New Directions in Critical Discourse Analysis*. Erlbaum.
- FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. (1987). *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília, INEP. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101991000400009&lng=e&nrm=iso&tlng=e Acessado em: 05/09/2006.
- GAUNTLETT, D. (2002). *Media, Gender and Identity: An Introduction*. Routledge. Disponível em: <http://www.theoryhead.com/gender/extract.htm> . Acessado em: 03/9/2002.
- GIDEON, J. (2006). Accessing economic and social rights under Neoliberalism: gender and rights in Chile. *Third World Quarterly*, v. 27, n.7, p. 1269-1283.
- GOMBRICH, E. H. (1977). The Visual Image: it's Place in Communication. (Originally published in *Scientific American*, Special Issues on Communication, v. 272 (1972), p. 82-96). In: *The Image and the Eye* (1982), p. 137-161.
- GOMES, P. B. M. B. (2002). A formação da visualidade, imaginário e os estereótipos. *Revista da Fundarte*, Montenegro - RS, v. 2, n.4, p. 34-39. Disponível em: <http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/e1paogom.pdf> . Acessado em 17/01/2008.
- GRIGOLETTO, M. (1999). Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: M. J. Coracini (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, p.67-77.

- HONG KONG. (1999). *Stereotypes in Textbooks and Teaching Materials in Hong Kong*. City University of Hong Kong . Resumo disponível em <<http://www.hurights.or.jp/hreas/6/11Hongkong.htm> Acessado em: 10/01/2006.
- KIRSH, D. (2003). *Why illustrations aid understanding*, 2002. Disponível em: <http://www.iwm-kmrc.de/workshops/visualization/kirsh.pdf> . Acessado em 02/09/2006.
- KNUDSEN, S. V. Reflections on Gender, Textbooks and Textbook Research. Paper presented at *The Seventh International Conference on Textbooks and Educational Media*, Bratislava (Slovakia), September, p. 24-27. Disponível em: http://www.nikk.uio.no/publikasjoner/andre/artiklar_utlatanden/svk_textbook_e.html Acessado em: 08/03/2008.
- LOURO, G. L. (1996). Nas redes do conceito de gênero. In: M. J. M LOPES; D.E. MEYER & V.R. WALDOW (Org.). *Gênero e Saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, p.7-18.
- LUKE, A. (S.D.). *Theory and Practice in Critical Discourse Analysis*. Disponível em <http://www.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/ed270/Luke/SAHA6.html> Acessado em 24/11/2005.
- MACEDO, E. (2004). A Imagem da Ciência: Folheando um Livro Didático. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 86, p.103-129.
- MAGNO, C. et al. (2003). *Open Minds: Opportunities for Gender Equity in Education*. Open Society Institute. Disponível em: <http://www.osi-edu.net/esp> . Acessado em 10/12/2006.
- MARTINS, I.; GOUVÊA, G.; PICCININI, C. (2005). Aprendendo com Imagens. *Ciência e Cultura*, Vol. 57, No. 4, São Paulo, Out./Dez., p. 38-40. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000400021&script=sci_arttext Acessado em: 22/08/2006.
- MEGID Neto, J.; FRANCALANZA, J. (2003). O Livro Didático de Ciências: Problemas e Soluções. *Ciência & Educação*, Vol.9, No.2, p.147-157.
- MUFFOLETTO, R. An Inquiry into the nature of Uncle Joe's representattion and meaning. *Reading Online*, Vol. 8, No.4. Disponível em: <http://www.readingonline.org/newliteracies/muffoletto/index.html>. Acessado em 1/9/2006.
- NACHBAR, J.; LAUS, K. (Ed.). (1992). *Popular Culture: An Introductory Text*. Bowling Green University Popular Press, Bowling Green, Ohio. Disponível em <http://www.serve.com/shear/stereodf.htm>. Acessado em 02/11/2002.
- NORLUND, A. (2007). "When anyone can publish anything" – how to evaluate sources according to textbooks for different educational choices. *The Reading Matrix*, v.7, n.1, April. Disponível em: <http://www.readingmatrix.com/articles/norlund/article.pdf> Acessado em: 04/02/2008.
- O ESTADO DE SÃO PAULO. *Reportagem* sobre a cartilha esquerdista de Mário Schmidt. In: Radar da Mídia. Disponível em: <http://www.radardamidia.com.br> Acessado em: 04/04/2008.
- OLIVEIRA, S. (2005). *Leitura Crítica de Textos*. Brasília, DF: Solletra.
- _____. (2006). Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. *Linguagem & Ensino*, v.9, n.1, p.15-39.
- _____. (2007) *Explorando o texto visual em sala de aula*. Trabalhos em Lingüística Aplicada, v. 46, n.2, p. 181-197.

OLIVEIRA - Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático...

- PEREIRA, C. Invasão na Universidade. Revista. In: *Veja*, 3/10/2007. Disponível em: http://planetasustentavel.abril.uol.com.br/noticia/educacao/conteudo_254836.shtml Acessado em: 03/04/2008.
- PERES, S. (S.D.). *O PNLD brasileiro como estratégia de controle social sobre o ensino de História no contexto do Mercosul: entre o risco e a necessidade*. GT 13 – Educação Fundamental, ICH/UFPel.. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/sebatiaooperest13.rtf>. Acessado em 17/01/2008.
- POYNTON, C. (1990). *Language and gender: making the difference*. Oxford: OUP.
- RANGEL, M. (2005). Qualidade do livro didático: dos critérios da literatura acadêmica aos do Programa Nacional do Livro Didático. *Revista Linhas Críticas*, Faculdade de Educação/UnB, vol. 11, nº 21, p.187-200.
- REPÚBLICA DE MONTENEGRO. (2000). *Gender Stereotypes in Elementary School Textbooks in Use in Montenegro*. Information and Education Centre for Women of Montenegro (ZINEC). Disponível em: http://www.osim.cg.yu/fosi_rom_en/download/gender_stereotypes.pdf Acessado em 10/08/2006.
- SANKEY, M. D. (2002). *Considering visual literacy when designing instruction*. Disponível em <<http://www.usq.edu.au/users/sankey/Resource.2002>> . Acessado em: 12/06/2006
- SHOR, I. (1999). What is critical literacy? *Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice*. Revised version of the “Introduction” to the Critical Literacy in Action, edited by Ira Shor and Caroline Pari, Heinemann Press. Disponível em: <http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html> Acessado em: 23/8/2004.
- SUAREZ, M. (2000). Gênero: uma palavra para desconstruir idéias e um conceito empírico e analítico. In: *FIG/CIDA, Gênero no Mundo do Trabalho*. Encontro de Intercâmbio de Experiências do Fundo de Gênero no Brasil,1. Brasília: [s.n.].
- STOKES, S. (2002). Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, v.1, n.1. Disponível em: <http://ejite.isu.edu/Volume1No1/pdfs/stokes.pdf> Acessado em: 10/09/2006.
- THOMPSON, H. (1999). The impact of technology and distant education: a classical learning theory viewpoint. *Educational Technology & Society* v. 2, n.3. Disponível em: http://www.ifets.info/journals/2_3/herb_thompson.html Acessado em: 17/12/2007.
- TONINI, I. M. (2003). Imagens nos livros didáticos de geografia: seus fundamentos, sua pedagogia. *Mercator – Revista de Geografia da UFC*, ano 2, n.4, p.35-44.
- WALTER, M. T. T.; BAPTISTA, S. G. (2007). A força dos estereótipos na construção da imagem profissional dos bibliotecários. In: *Informação & Sociedade: Estudos*, v. 17, n. 3.
- WEINBERG, M. Madraçais do MST, *Revista Veja*. Disponível em: http://veja.abril.com.br/080904/p_046.html . Acessado em 03/04/2008

ANEXO 1: MATERIAIS DIDÁTICOS ANALISADOS

1. Living, learning and loving to tell about Brazil. Thais Godoy Camargos & Valdomiro M. Melo, Book 3-1o Grau. Ed. do Brasil S.A. SP: SP. 1987
2. English for All. Eliana Aun, Ma. Clara P. de Moraes & Neusa B. Sansanowicz. Ed. Saraiva, 2o Grau. 2001.
3. Teens' as a foreign language. Ana Maria Cristina Cuder. Ed. Scipione, 1o Grau. 1992
4. Read, read, read. Luiz Paulo da Moita Lopes. Ed. Ática, SP: SP, 8a Série. 1998
5. Password. Amadeo Marques, Kátia Tavares & Susana Preston. SP: SP, Ed. Ática, 1996. 8a Série.
6. Take your time 1. Ana Luisa Machado Rocha & Zuleica Águeda Ferrari. Ed. Moderna. 2004.
7. Snowball 7. Paulo Ullysses Torres, Ed. FTD. 1995.
8. New Ace 1. Student Book. Amos & Prescher. Longman/Pearson Education do Brasil, 2002.
9. New Ace 2. Student Book. Amos & Prescher. Longman/Pearson Education do Brasil, 2002.
10. Headway. Liz and John Soars. UK: OUP, 1986
11. American Headway 1A. Student Book & Workbook. Liz and John Soars. UK: OUP, 2001.
12. American Headway 2A. Student Book & Workbook. Liz and John Soars. UK: OUP, 2001
13. Interchange. Jack C. Richards. UK: CUP. 1990.
14. Click Together. Workbook 3. Susan Iannuzzi, David McKeegan & Mirna Züge. UK: OUP. 2005.
15. Hello! Stage 4. Eliete Canesi Morino & Rita Brugin de Faria. Editora Ática, 2002.
16. Horizons. Simon Greenall & Judy Garton-Sprenger. UK: Heinemann, 1987.
17. New Dynamic English. Rafael Bertolini & Antonio de Siqueira e Silva. Ed. Saraiva. Sem data.
18. English Point. Eliana Aun, Maria Clara de Moraes e Neuza Sansanovicz. Ed. Saraiva, 1998.
19. Start - Book 1. Samira Samara & Lucia do Nascimento de Souza Biojone. Ed. Saraiva, 1979.
20. In touch. Student Book 1. Oscar Castro & Victoria Kimbrough. UK: Longman, 1979.
21. Archipel 1. Janine Courtillon & Sabine Railland. Didier, 1982.
22. Archipel 1 Cahier d'exercices. Didier, 1982
23. Archipel 1. Janine Courtillon & Sabine Railland. Didier, 1982.
24. Archipel 1 Cahier d'exercices. Didier, 1982
25. Libre Echange 2. J. Courtillon & G.D. de Salins. Didier, 1995.
26. Libre Echange 2. Cahier de l'élève. J. Courtillon & G.D. de Salins. Didier. 1995
27. Le P'tit Manuel 1, Hachette, 1983.
28. Espaces. Guy Capelle & Nöelle Gidon. Hachette, 1990.

Recebido: 23/04/2007

Aceito: 02/04/2008.